

Parte II - Princípios teóricos e práticos para o cotidiano escolar de crianças, jovens e adultos em Roda de Conversas

Capítulo 9 - Corpo e movimento no contexto da EJA

Giane Moreira dos Santos Pereira

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

PEREIRA, G.M.S. Corpo e movimento no contexto da EJA. In: FERNANDES, A.P., and LOPES, P.C., eds. *O cotidiano escolar de crianças, jovens e adultos em rodas de conversas* [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2020, pp. 189-203. ISBN: 978-65-87949-02-4.
<https://doi.org/10.7476/9786587949024.0011>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Capítulo 9

Corpo e movimento no contexto da EJA

Giane Moreira dos Santos Pereira

Cada parte de nós conta uma história...

O corpo e o movimento fazem parte da condição humana, no entanto, diferentes concepções sobre esses dois objetos e a importância que assumem em diferentes grupos e espaços foram e continuam se modificando por meio do tempo e das culturas.

Entende-se cultura como:

Um conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo: neles o indivíduo é formado desde sua concepção; nesses mesmos códigos, durante a sua infância, aprende-se os valores do grupo; por eles é mais tarde introduzido nas obrigações da vida adulta, da maneira como cada grupo social a concebe (Brasil, 1997, p. 27).

Sendo assim, no que se refere ao corpo e ao movimento, é a cultura em que o homem se encontra inserido e o tempo histórico em que vive que indicam as formas de atuar sobre o corpo e os movimentos que são considerados importantes para atender às necessidades humanas e tornar a vida cotidiana mais satisfatória.

O ser humano, então, foi criando, ao longo da história, recursos que tornassem os movimentos mais eficazes e suprissem sua

fragilidade biológica em diferentes contextos: militar, domínio e uso do espaço, razões econômicas, laborativas e religiosas, entre outras. Dessas criações, derivaram inúmeros conhecimentos e representações que se transformaram ao longo do tempo, tendo ressignificadas as suas intencionalidades e formas de expressão, e constituem o que se pode chamar de cultura corporal (Brasil, 1997, p. 26).

As formas mais básicas de movimentação podem ser combinadas de diferentes maneiras para se atender as demandas ambientais, que também são sociais e culturais. Elas podem originar outras formas de movimentações características de um período histórico, compartilhadas em uma mesma região por segmentos sociais específicos, em todo um país ou por várias nações e sociedades. O conjunto desses fenômenos ou manifestações corporais expressivas tem sido denominado Cultura Corporal de Movimento (Darido e Rangel, 2005, p. 26).

Sabendo-se que o movimento faz parte da natureza humana, é a intenção de educar o corpo e os movimentos que caracteriza a “educação corporal” ou “educação física” ou “ginástica” ou qualquer outro nome que tenha. A educação do corpo e do movimento tem sempre um objetivo definido, mas não único, e que terá mais ou menos importância, dependendo da sua finalidade e do grupo social que o pratica.

Em relação à escola, pode-se afirmar que, entre as áreas de conhecimento que estudam e atuam sobre o corpo e o movimento, encontra-se a Educação Física. Os sentidos atribuídos ao corpo, em sua historicidade, são os que também estabelecem os sentidos atribuídos à Educação Física. Por isso, a história dessa disciplina associa-se à concepção histórica de corpo, pois as atividades corporais fazem parte do cotidiano de diferentes povos em diferentes lugares, muito antes de receber o nome de Educação Física.

Contextualizando a Educação Física na EJA

Toda a história da Educação Física, e sua inserção na escola, possui aspectos conflitantes. Mas no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), esses aspectos são bem mais acentuados. Desde sua criação, a EJA tem como principal proposta atender ao ensino de jovens e adultos não escolarizados. Legalmente, essa proposta surgiu pela primeira vez explicitada em forma de lei na Constituição de 1934, que reconheceu “a educação como direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos” (artigo 149).

Embora estimulassem a criação de associações civis com a proposta de atender aos jovens e aos adultos não escolarizados e reconhecer o direito dessas pessoas ao acesso à educação, a Constituição de 1934, assim como a de 1937, não tratava do vínculo constitucional e dos recursos destinados à educação, o que dificultava a prática efetiva e sua ampliação.

Na década de 1930 e início da de 1940, os altos índices de analfabetismo, associados à necessidade de mão de obra especializada para o processo de industrialização, bem como a integração dos emigrantes estrangeiros, fez do ensino primário uma das prioridades dos governos. Pelo Decreto n.º 4.958/42, instituiu-se o Fundo Nacional do Ensino Primário, e, pelos Decretos n.º 5.293/43, 6.785/44 e 19.513/45, estabeleceram-se as fontes, percentuais e critérios para distribuição dos recursos. A Educação de Jovens e Adultos passou, então, a receber recursos oficiais segundo o disposto no Decreto n.º 19.513/45, artigo 4.º, inciso II. Com tais verbas e convênios, criou-se, após 1946, a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (Soares, 2002).

No entanto, mesmo com a determinação de verbas para essa modalidade, durante vários anos, a Educação de Jovens e Adultos, denominada ensino supletivo, ficou a cargo de campanhas de governo e projetos organizados pela sociedade civil ou pelas igrejas e, muitas vezes, tinham mais motivações eleitoreiras do que educacionais.

Somente pela Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional, de 1971 (Lei n.º 5.692/71), é que o ensino supletivo teve suas bases legais. Naquela lei, o ensino supletivo é tratado em capítulo próprio, com cinco artigos, sendo estabelecido que “se destina a suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos, que não a tinham seguido ou concluído na idade própria” (Brasil, 1971). A partir dessa lei, o ensino supletivo poderia abranger a alfabetização, a qualificação, algumas disciplinas e também a atualização. Esse foi o primeiro momento em que havia na legislação uma brecha para se pensar em disciplinas que trabalhem o corpo e o movimento na EJA. A produção normativa sobre o assunto ficou a cargo do Conselho Federal de Educação e, após a LDB de 1971, muitos foram os pareceres e resoluções sobre o assunto, que estabeleceram quatro funções para essa modalidade de ensino: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação (Soares, 2002).

Na década de 1980, a Constituição de 1988 estabeleceu, em seu artigo 208, como dever do Estado, “a garantia do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso em idade própria”, ratificando, assim, as bases legais já definidas pela Lei n.º 5.692/71.

Uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996 (Lei n.º 9394/1996), instituiu a mudança de ensino supletivo para Educação de Jovens e Adultos, definindo-a como uma modalidade própria e abrangendo as etapas de ensino fundamental e média.

No ano de 2000, baseado na Lei n.º 9.394/96, o Conselho Federal de Educação elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais, nas quais se encontram orientações específicas quanto aos conteúdos que devem ser abordados na Educação de Jovens e Adultos em cada área de conhecimento. O documento indica as três funções da EJA – reparadora, equalizadora e qualificadora – e apresenta, pela primeira vez, a Educação Física como disciplina dessa modalidade, com diretrizes próprias.

Analisando a história da EJA no Brasil, é possível perceber que corpo e movimento nunca foram uma preocupação dessa modalidade. Podemos inferir, a partir dos movimentos legais, que existe uma representação social de que corpo e mente encontram-se separados no sistema de aprendizagem e, nessa representação, há uma clara superioridade do conhecimento intelectual sobre as atividades corporais. Pode-se confirmar essa concepção, refletindo sobre a legislação da Educação Física no ensino noturno. Vejamos:

Desde 1996, a prática da Educação Física na escola é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Essa lei dispõe, no artigo 26, que “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”. Esse artigo abrange qualquer forma de organização ou nível de escolaridade que seja realizado no turno da noite. Porém, sua redação já foi modificada por duas vezes. Ficando assim:

Parágrafo 3.º – A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (Brasil, 1996, artigo 26).

Note-se que foi incluída a palavra obrigatória, mas não são incluídos os cursos noturnos, nos quais a Educação Física continua facultativa. O caráter facultativo da lei sempre foi um obstáculo na inclusão dessa disciplina nos cursos noturnos, pois, com problemas de falta de verbas e de professores, os sistemas educacionais, em sua política, não consideram importante sua inclusão.

É interessante refletir sobre esse fato, pois nos leva a pensar em algumas questões bastante importantes: Qual o lugar do corpo e do movimento na aprendizagem escolar? Qual é o papel e a importância da Educação Física na escola? Conteúdos e disciplinas que

priorizam atividades corporais somente são oferecidas nas escolas se tiverem caráter obrigatório?

Uma nova redação foi dada a esse artigo pela Lei n.º 10.793, de 1 de dezembro de 2003, a vigente:

Parágrafo 3.º – A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;

II – maior de trinta anos de idade;

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática de Educação Física;

IV – amparado pelo Decreto-Lei 1.044 de 21 de outubro de 1969;

V – Vetado

VI – que tenha prole.

Analisando essa redação, pode-se notar que há uma transferência do poder de escolha para aluno. O caráter facultativo não é da política educacional, que deve oferecer, mas dos alunos que se enquadrem nos critérios estabelecidos pela lei.

Os critérios adotados para delimitar quem pode optar por não fazer Educação Física no ensino noturno são bem interessantes, pois trazem consigo uma série de sentidos associados à representação do que é corpo e Educação Física: atividades físicas (quais: esporte? Brincadeiras?) que podem não ser apropriadas aos trabalhadores (supõe-se que eles já fazem muita atividade no trabalho e que estas substituem as atividades realizadas na Educação Física?), a pessoas de certa idade (qual é a idade apropriada para fazer atividade física?), aos que já tiveram filhos (cansam-se muito cuidando dos filhos?).

Quanto aos conteúdos de Educação Física que devem ser ensinados no ensino noturno, as Diretrizes Curriculares Nacionais

para o ensino da EJA, promulgadas no ano de 2000, apresentam um longo texto com orientações curriculares para o ensino da Educação Física. Estas propõem uma abordagem voltada para a cultura corporal de movimento.¹ Essa concepção sustenta-se na ideia de que a Educação Física, como disciplina acadêmica, estudaria o corpo e o movimento, não de maneira isolada e descontextualizada, mas inscritos em um contexto histórico-cultural.

A intenção de educar o corpo é – e sempre foi – a principal característica da Educação Física. O que se modificou foi como e para que ela se destina. Sendo assim, historicamente, a Educação Física assumiu uma diversidade de enfoques e recomendações, que, sempre relacionados ao contexto histórico e, em razão deste, submetem-se e se relacionam à representação de corpo admitida pela sociedade. Esses enfoques resultaram em abordagens (ou teorias) que têm por objetivo orientar as práticas de Educação Física nas escolas de acordo com o considerado melhor em cada momento.

Atualmente, na bibliografia sobre o tema, bem como em documentos oficiais, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais e outros que regulamentam a Educação Física, as recomendações não são quanto ao uso desta ou daquela abordagem. Neles, é quase um consenso que a Educação Física escolar não deve reduzir seu ensino à prática de esportes (principalmente com ênfase no esporte competitivo), nem às práticas estritamente voltadas para o desenvolvimento de habilidades físicas por meio de treinamento, mas considerar o aluno em seu contexto histórico-cultural. Darido e Rangel (2005) sustentam que os objetivos gerais da Educação Física escolar são: democratizar o acesso à Educação Física (todos os alunos têm direito); a busca da autonomia; reflexão crítica a respeito das possibilidades

¹ “O conceito de cultura corporal, tratado nessa proposta, é entendido como produto da sociedade e como processo dinâmico que, simultaneamente, constitui e transforma a coletividade à qual os indivíduos pertencem” (Brasil, 2000).

da Educação Física na escola; a saúde e o lazer como possibilidades de sua prática.

Tem-se, então, uma narrativa que começa com a instituição da Educação Física nas escolas no Império, que seria orientada pela ginástica e pelos exercícios militares, até chegar à concepção crítica-superadora nos dias de hoje.

Os sentidos sobre corpo, movimento e Educação Física que circulam no contexto da EJA

É importante conhecer a legislação e a regulamentação vigente. No entanto, cabe destacar que as leis e as orientações curriculares para uma determinada disciplina ou atividade a ser realizada na escola trazem em si uma ideologia que espelha os acontecimentos e os valores vigentes em uma determinada época, mas as mudanças ocorridas entre uma época e outra não acontecem de maneira estanque, isolada, como se fossem degraus, que, de uma hora para outra, mudamos de concepção sobre determinada coisa. Toda mudança é um processo que apresenta disputas sobre a visão do mundo e das coisas. Sendo assim, ainda hoje, nossas representações sociais sobre corpo, movimento e Educação Física na escola estão permeadas por componentes históricos e culturais que nos forjaram ao longo do tempo e da história.

A Educação Física é objeto de representações dos diversos grupos sociais que compõem a escola, bem como dos que determinam seu fazer fora dela, como os legisladores e gestores, assim como os pais e responsáveis. Dessa maneira, nas escolas e na sociedade, diversos grupos sociais defendem a sua representação de Educação Física, que se relaciona diretamente às suas representações de corpo.

Uma representação social caracteriza-se por sustentar seus argumentos mais nos valores, no que o grupo considera melhor, desejável, preferível, do que nos conceitos ou nas constatações que são ignorados (Moscovici, 1978). Os grupos pensam seus objetos

(temas) a partir dos valores que defendem. No contexto da Educação de Jovens e Adultos, esses grupos são diversos.

Pensando somente nos alunos, já se pode afirmar que o grupo denominado “alunos da EJA” não é, de fato, unitário, pois há uma diversidade de valores que ali circulam em virtude da heterogeneidade etária, de experiências de vida, dos objetivos quanto à escolaridade etc. Por isso, as representações sociais sobre corpo, movimento e Educação Física que cada grupo possui irão influenciar diretamente na maneira como esses grupos irão receber e valorizar cada atividade proposta, seja ela com o corpo ou não.

Apesar de, atualmente, a EJA ser um espaço no qual se fala e reflete sobre a importância da corporeidade na vida de qualquer ser humano, a implantação efetiva de atividades que considerem o corpo e o movimento no contexto da EJA ainda é um grande desafio. Primeiramente, por parte da legislação, que ainda apresenta como caráter facultativo as atividades de Educação Física nessa modalidade e, depois, pela dificuldade de atender a diversidade de grupos de alunos existentes nesse contexto. A participação dos alunos nas aulas que priorizam o trabalho com o corpo e o movimento, na maioria das vezes, é vista como perda de tempo, como atividade que não é considerada aula. A ideia do tempo que já perderam e precisam recuperar corrobora o pensamento de que, se não estão fazendo dever, lendo, escrevendo ou fazendo cálculos, ou seja, “usando a cabeça”, eles estão perdendo tempo.

Não é uma tarefa fácil para o professor de Educação Física fazer os alunos aderirem às suas aulas. Em princípio, os alunos mais velhos acham que não é importante porque não estão mais na idade de brincar, enquanto os mais jovens só querem jogar futebol. A antítese que opõe a Educação Física (diversão, brincadeira) às outras disciplinas (sérias e estressantes) está sempre presente e, na maioria das vezes, confere menos valor à Educação Física por conta disso. Tal antítese subordina-se às representações de escola (qual saber é

considerado importante na escola?) e do brincar (escola é lugar de brincadeira?), compartilhadas pelos grupos em questão.

Pesquisas como as de Mezzomo (2003) e Lamb (2002) mostram que a oposição entre escola e brincadeira é muito comum, mesmo nos anos iniciais da escolarização. *Slogans* como: *brincar não é sério, sério é aprender, brincar na escola é perda de tempo* são recorrentes. Segundo Mezzomo (2003), o lúdico é tratado como falta de seriedade pela família e pelos professores. No ensino noturno, a oposição seriedade *versus* brincadeira evidencia-se por dois elementos discursivos: a defasagem idade/série, porque os alunos já estão “atrasados” e não podem perder tempo com brincadeira; e a idade dos alunos, que confere valor positivo ou negativo para a Educação Física em razão de seu caráter lúdico.

Para Galvão (2004), desde o surgimento da escola, construíram-se os sentidos de espaço e tempo produtivos e não produtivos, bem como os processos normatizadores e disciplinadores do corpo. O corpo foi relegado a uma posição de inferioridade em relação à mente, hierarquizando a relação entre os saberes. Carneiro (2002) ratifica essas conclusões em sua pesquisa sobre as representações sociais de diretores sobre a inclusão da Educação Física no ensino médio noturno. Ela concluiu que a Educação Física é sempre relegada a segundo plano no currículo do ensino noturno e aponta como causas dessa ausência a legislação, que versa sobre a facultatividade da Educação Física nessa modalidade, a falta de condições de espaço favoráveis e a hierarquia das disciplinas que dão maior importância àquelas que preparam o aluno para o mercado de trabalho, que, na percepção dos diretores, não é o caso da Educação Física. Pela pesquisa de Carneiro (2002), as justificativas para a não inclusão da Educação Física no currículo do ensino médio noturno expressam uma representação de Educação Física, bem como uma imagem corporal, construída por vivências, experiências e uma série de outras relações vividas por esse grupo (Pereira, 2008).

Outra complexidade na abordagem da corporeidade na EJA é a diversidade de alunos que compõem essa modalidade. Diante do desafio de organizar um planejamento que atenda a tamanha diversidade corporal e de interesses encontradas na EJA, é importante considerar alguns fatores como: diferenças etária e de gênero; como os alunos representam a Educação Física; o que os alunos buscam na escola; e o que os alunos consideram como conhecimentos escolares.

Em minha dissertação de mestrado (Pereira, 2008), entrevistei vários alunos do ensino noturno a respeito do que pensavam sobre Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. Nessas entrevistas, foi possível apreender alguns dados importantes e, entre várias questões que surgiram, duas mostraram-se bastante significativas para eles: a diferença etária e a diferença de gênero.

Quanto à diferença etária, os entrevistados, sendo jovens, adultos ou idosos, sempre apontavam atividades diferentes para cada grupo: esporte e brincadeiras para os mais jovens e atividades “leves”, como caminhada e alongamento, para os mais velhos.

A predicação “leve *versus* pesado” está relacionada à antítese “jovem *versus* adulto”. O adulto e o idoso precisam de atividades leves porque já aguentam um fardo pesado por conta do trabalho, dos filhos, do ter de cuidar da casa etc. Já os mais jovens têm uma vida leve, alguns ainda não trabalham, só estudam e, por isso, aguentam atividades mais pesadas.

Os argumentos utilizados pelos alunos para defender essa ou aquela Educação Física, tendo como base a idade dos alunos, estão coordenados pela metáfora depósito de energia, que se desdobra em muita energia, definindo os jovens, e falta de energia, definindo os adultos e idosos. Compara-se o homem com algum depósito de energia (elétrica, gasolina, pilha) que vai “acabando” com o tempo, e as atividades física e psíquica consomem essa energia. Nessa hipótese, há um repositório que é gasto pelo uso. Uma concepção estática de corpo e de intelecto (psiquismo), pela comparação com um depósito. A atividade física, por exemplo, apenas gasta energia,

não produz energia, contrariando todas as indicações científicas. Expressa o senso comum, mas também o que é vivenciado, pois, com a idade e a falta de prática regular de atividades corporais, sentimos essa perda de capacidade de ação (energia).

Quanto à diferença de gênero, essa questão levanta uma polêmica na Educação Física, que ainda é alvo de muitos debates: as aulas de Educação Física devem ser mistas ou separadas por sexo? Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais recomendam a aula mista, mas será que, na prática, é possível em todas as aulas ministrar as mesmas atividades para homens e mulheres de qualquer idade e em qualquer nível de ensino?

Segundo Gilligan (1982), estudos de Chodorow, Lawrence e Piaget, que foram posteriormente ampliados por Lever, sobre as diferenças de sexo na formação da personalidade, apontam seu início ainda na infância, quando meninos e meninas são estimulados a atividades lúdicas de naturezas diferentes. Enquanto os primeiros são encorajados a atividades mais livres que envolvem riscos e desafios, com um grupo maior de amigos e cunho competitivo, as meninas tendem a brincar em grupos menores, em atividades mais cooperativas, estimulando a sensibilidade. Tais estudos “sugerem que meninos e meninas chegam à puberdade com uma orientação interpessoal diferente e uma diferente gama de experiências sociais” (Gilligan, 1982, p. 21).

Na Educação Física, tais diferenças acentuam-se, pois muitas atividades próprias dessas aulas exigem força, agilidade, coordenação, percepção. Há valências físicas que se apresentam de maneira diferente nos homens e nas mulheres, seja por determinantes culturais ou biológicas. Por conta disso, atualmente, as recomendações para o trabalho com gênero na Educação Física é que contemple, desde cedo, a oferta de diferentes atividades para ambos os sexos, sem estereotipar como “coisa de menino” e “coisa de menina”, proporcionando práticas corporais que levem ao reconhecimento

e ao respeito às diferenças (Darido e Rangel, 2005). Nas práticas corporais com crianças, quando essas diferenças ainda estão se formando, a proposta da aula mista é mais bem aceita. Porém, em minhas observações durante a pesquisa para o mestrado em Educação em que analisei os discursos dos alunos, verifiquei que isso não acontece com os jovens e os adultos, momento em que tais diferenças se encontram bastante consolidadas. As mulheres são mais resistentes a atividades corporais, inclusive as mais jovens. Nas escolas que visitei, poucas são as meninas que participam das aulas de Educação Física.

A exposição corporal, própria das atividades de Educação Física, nesse momento, gera vergonha e medo nas mulheres. Tais argumentos ancoram-se nos valores que justificam as práticas corporais de homens e mulheres em nossa sociedade e que ainda são bem diferentes, embora aparentemente estejamos em um momento de igualdade entre os sexos. Os homens são sempre estimulados à liberdade corporal e sexual, enquanto às mulheres é recomendado o recato, a feminilidade demonstrada pela fragilidade e sensibilidade. A resistência das mulheres à prática dos jogos e de algumas atividades corporais também está atrelada ao caráter competitivo de algumas dessas atividades. É interessante notar que as atividades recomendadas para as mulheres geralmente são aquelas que não têm cunho competitivo: ginástica, alongamento, caminhada.

Outro ponto importante identificado em minha pesquisa é o que a Educação Física significa para esses alunos. A ideia do esporte e da brincadeira está fortemente associada ao conceito de Educação Física. Por isso, esses alunos, na maioria das vezes, defendem a inserção dessa disciplina no ensino noturno, mas a consideram mais adequada para os jovens. Essa concepção de Educação Física traz certa rejeição a ela por não ser considerada “conhecimento”, mas um momento de lazer ou de tempo vago, o que, para muitos desses alunos, não é importante, é perda de tempo, de um tempo que não tem mais para perder. Eles até consideram a Educação

Física importante, principalmente para a saúde, mas nem sempre acham que a escola é o lugar mais apropriado para a sua prática.

Considerar o que é significativo para o aluno é importante para a elaboração do trabalho em qualquer disciplina. No entanto, especificamente na Educação Física, esses aspectos ficam mais evidentes pela natureza prática de seus conteúdos. Com base nos aspectos relevantes para esses alunos, que atividades seriam apropriadas para esse grupo? Como motivá-los a participar, já que, pela legislação, essa é uma disciplina facultativa para muitos deles?

Algumas pistas...

No fim de 2008, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) iniciou um projeto piloto de implantação da Educação Física no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). Um grupo de 11 professores, junto à SME e às Coordenadorias de Educação, debateu e refletiu sobre as questões acima e pôs em prática algumas propostas de atividades físicas no contexto do PEJA. Com base nessa experiência, registro aqui algumas propostas do trabalho com o corpo e o movimento na EJA.

Tendo como base o projeto piloto, pode-se apontar como norteador do trabalho com Educação Física na EJA os seguintes documentos:

- LDB, principalmente em seus artigos 26 e 27, que versam sobre a composição do currículo dos ensinos fundamental e médio, dando ênfase aos aspectos relacionados à Educação Física;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino da EJA – Vol. 3 – Educação Física.

Quanto à proposta pedagógica, nessa modalidade, o enfoque principal deve ser o conceito de cultura corporal, envolvendo as

diferentes manifestações corporais da nossa cultura, como os jogos, as danças, as brincadeiras. O objetivo é que o trabalho da Educação Física com ênfase na cultura corporal possa contribuir para a reflexão das seguintes questões no espaço da EJA:

- Quais sentidos produzimos na organização escolar que desenvolvemos?
- O que consideramos conhecimento?
- Como inserimos o corpo nesse processo?
- Qual a importância do movimento no processo de aprendizagem?
- Com quais alunos/as lidamos?

Refletir sobre essas questões é olhar o aluno da EJA de maneira integral, considerando todos os aspectos da aprendizagem humana e admitindo que o corpo e o movimento são objetos de desenvolvimento em qualquer época da vida.

Quanto às atividades propostas para trabalhar o corpo e o movimento na Educação de Jovens e Adultos, estas têm sua importância nelas mesmas e não se justificam como auxiliares na aprendizagem de outras disciplinas, embora todas as aprendizagens estejam interligadas. Aprender algo significa que aqueles conceitos serão processados em todos os aspectos da nossa humanidade: intelectuais, físicos, emocionais, sociais. Sendo assim, temos incorporados em nós as marcas de nossas aprendizagens para a vida, para o trabalho, para as relações sociais, para a nossa existência no mundo.

Pensando assim, são muitos os conteúdos e atividades que podem ser propostos para o ensino da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. Podem-se sugerir:

- Trabalhos mediante projetos temáticos, pensando o corpo e o movimento por meio de diferentes temas que poderão estar integrados, inclusive a outras disciplinas;

- Jogos cooperativos;
- Oficinas pedagógicas como práticas corporais no contexto da EJA;
- Educação para a saúde e lazer como direito fundamental de todo indivíduo;
- Uso do corpo e do movimento através da história, trabalhando componentes históricos como: racismo, questões de gênero, o corpo nas questões do trabalho, entre outras;
- O corpo nas suas dimensões ética e estética;
- O corpo, o movimento e as redes sociais.

Essas são só algumas pistas que podem nortear o trabalho com o corpo e o movimento na Educação de Jovens e Adultos, mas as reflexões não se encerram aqui, pois pensar o currículo escolar precisa ser tarefa constante – além da coerência própria de cada disciplina, outras dimensões do conhecimento devem ser consideradas, atribuindo as perspectivas políticas, estéticas, afetivas e tecnológicas do saber ao cotidiano escolar. Todas as atividades, estando incluídas aí as que se referem ao corpo e ao movimento, precisam ser planejadas e realizadas a partir da observação de questões surgidas no interior do grupo com o qual se trabalha, dando, assim, sentido ao que se ensina, aprende e vivencia na escola.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1934.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1937.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. *Decreto 4.958*. Brasília: Ministério da Educação e dos Desportos, 1942.

_____. *Decreto 5.293*. Brasília: Ministério da Educação e dos Desportos, 1943.

_____. *Decreto 6.785*. Brasília: Ministério da Educação e dos Desportos, 1944.

- _____. *Decreto 19.513*. Brasília: Ministério da Educação e dos Desportos, 1945.
- _____. *Lei 5.692 - Diretrizes e bases da Educação*. Brasília: Ministério da Educação e dos Desportos, 1971.
- _____. *Lei 9.394 - Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília: Ministério da Educação e dos Desportos, 1996.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília – Ministério da Educação e dos Desportos, 1997.
- _____. *Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos - Educação Física*. Brasília: Ministério da Educação e dos Desportos, 2000.
- _____. *Lei 10793*. Brasília. Ministério da Educação e dos Desportos, 2003.
- CARNEIRO, E. de B. *Representação social de diretores de escolas públicas de Niterói sobre a inclusão da Educação Física no ensino médio noturno* (dissertação). Universidade Gama Filho, 2002.
- DARIDO, S. C. e RANGEL, I. C. A. *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- GALVÃO, E. F. C. *A produção de corporalidades na escola: uma análise do projeto de Educação de Jovens e Adultos em Angra dos Reis* (tese). UFF, 2004.
- GILLIGAN, C. *Uma voz diferente: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta*. Trad. Natanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1982.
- LAMB, M. E. *O brincar na escola: manifestações e perspectivas culturais* (tese). Universidade Federal de Santa Maria, 2002.
- MEZZOMO, L. M. S. *Aprender brincando: o jogo do conhecimento* (dissertação). PUC-RS, 2003.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- PEREIRA, G. M. dos S. *Representações sociais de educação física: o resgate e o remédio do corpo e da mente* (dissertação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro.
- SOARES, L. *Educação de Jovens e Adultos: diretrizes curriculares nacionais*. Rio de Janeiro: DP e A, 2002.